

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RUDÁ MORAIS GANDIN

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: O QUE PENSAM OS
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA A ESTE RESPEITO?**

CURITIBA
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RUDÁ MORAIS GANDIN

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: O QUE PENSAM OS
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA A ESTE RESPEITO?**

Trabalho apresentado para a obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação do professor Drº Ângelo Ricardo de Souza.

CURITIBA
2019

AGRADECIMENTOS

Cumpro mais uma etapa da minha formação, e, mais uma etapa, em uma Universidade pública, hoje tão esculhambada pela delirante ideia que afirma que seus estudantes e professores fazem balbúrdia. Encerro mais um ciclo da minha vida de formação na UFPR, e tenho muito orgulho disso. Espero, no entanto, que outros tantos, assim como eu, ingressem na UFPR. Uma universidade reconhecida pela sua pesquisa e qualidade.

Agradeço ao professor e orientador Ângelo Ricardo de Souza e a professora Ana Lorena Bruel, que me acompanharam na elaboração deste trabalho.

Agradeço, também, a professora Andrea Gouveia, que contribui na minha formação durante toda a minha vida na UFPR - ela, aliás, teve um papel fundamental para que eu, hoje, soubesse escrever um pouco melhor. Obrigado.

Agradeço aos meus pais, Julia Maria Morais e Dalton Luiz Gandin, e minha namorada Leticia Krupczak, que me ajudaram, e muito, sem eles fica difícil pensar uma caminhada até aqui.

Enfim, Obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a Gestão Democrática e deu-se com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná mediante acesso ao questionário elaborado via plataforma do Google Drive. O objetivo deste trabalho centra-se em analisar as percepções dos estudantes a respeito da GD nas escolas. A literatura consultada incluiu autores como Souza, Paro e Lima. O questionário da pesquisa permaneceu suscetível às respostas pelo período de dezoito dias e neste tempo obteve vinte e sete retornos. Pode-se afirmar que apesar dos estudantes, na sua maioria, considerarem haver um grau razoável de democracia nas escolas, estes estudantes discordam que é fácil ter acesso a documentos, prestações de contas e ter participação nas tomadas de decisões. Todavia, a maioria concorda que os diretores são escolhidos via eleições diretas. Expõe-se assim um cenário curioso, no qual parece ligar a democracia ao fato de haver eleições, unicamente. Com efeito, este trabalho corroborou com a literatura na qual suspeita não haver democracia em boa parte das escolas do país, embora esteja-se os sistemas de ensino público submetidos a uma legislação que preconiza a GD como princípio.

Palavras chave: Democracia, Gestão Democrática, Participação Estudantil.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	6
1.1	O CAMINHO DA PESQUISA	8
2.	DEMOCRACIA E ESCOLA NA CONJUNTURA ATUAL	11
3.	GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	14
4.	PEDAGOGIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA	21
4.1.	O QUE PENSA A PEDAGOGIA	23
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
6.	REFERÊNCIAS	31

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como primeiro objetivo construir uma reflexão a respeito da democracia como principal saída à qualidade do ensino público, debruçando-se sob os aspectos da Gestão Democrática, que se tornou, com o passar do tempo, basilar para a formulação de políticas educacionais e projetos a fim de intentar mudanças na escola. O segundo objetivo, não menos importante, está em tentar evidenciar o que pensam os estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Paraná a respeito da Gestão Democrática nas escolas.

A escola brasileira, depois de experimentar um longo período marcado pelo autoritarismo, testemunhou a partir da nova Carta Magna de 1988, a inclusão da Gestão Democrática como princípio do ensino público. Esta nova proposição, lograda como resposta aos anos de exceção, deveria facilitar, de acordo com Paro (1987), a “atividade de pressão” junto ao Estado, a fim de arguir-se contra possíveis atos autoritários e de defender efetivamente o direito ao ensino. Esta inovação na constituinte, configurou-se, assim, como uma conquista da democracia ora vitoriosa e da escola agora consagrada como direito de todos.

De antemão vale sublinhar, no entanto, que a Gestão Democrática, como veremos no decorrer deste trabalho, acabou tornando-se, muito em razão da imprecisão de sua forma nos dispositivos legais brasileiros, uma proposição passível de inúmeras interpretações quanto a sua prática, incidindo a ela até mesmo formas pouco adequadas, totalmente discrepantes da qual, por exemplo, defendemos aqui como concepção, a saber:

processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009, p. 125-126).

Entrar nesse debate, definido pela miscelânea de posições a respeito da forma com a qual a Gestão Democrática deve ser identificada, exige-se considerar, antes de mais nada, a existência de duas vertentes predominantes na discussão. A primeira, amplamente conhecida em meados da década de 90, por ocasião das políticas flagrantemente neoliberais, pelas quais pretendia-se diminuir a responsabilidade do Estado pela educação pública, pode ser distinguida à medida em que buscou-se incorporar práticas empresariais espremidas sob a lógica da Nova

Gestão Pública – NGP, célebre por “reorganizar” a administração pública no país. Esta política levou, segundo analisa Lima (2014), a “uma gestão pós-democrática das escolas, baseada nos valores da racionalidade económica, da competitividade e da inovação” (p.1079), uma vez que a visão dominante, atrelada aos interesses privatistas, relatava haver ineficiência no uso dos recursos públicos, já que as escolas apresentavam resultados pouco satisfatórios.

O outro lado, isto é, a segunda vertente da discussão, vem sendo caracterizada pela defesa da ampliação da participação na tomada de decisões na escola, como um dos principais pilares da Gestão Democrática, embora isto não esteja bem esclarecido nas legislações voltadas à educação. Na verdade, esta corrente, composta na sua maioria por organizações da sociedade civil e intelectuais, tem-se constituído como contraponto aos ataques privatizantes sob a escola pública, disfarçados pelos discursos da qualidade e eficiência dos recursos públicos. Outra característica desta vertente é a crítica a limitação do aparato legal que versa a respeito da Gestão Democrática, pois, nota-se um quadro de insuficiência “em descrever e definir com maior precisão mecanismos que garantam ações administrativas educacionais efetivamente mais democráticas” (Mendonça, 2000, apud Passador e Salvetti, 2013, p.480).

Não é uma temática fácil de estabelecer um ponto de vista consensual, portanto. Todavia, é importante destacar que este trabalho não se incumbirá da tarefa de reunir lados opostos, porque, acima de tudo, consideramos haver uma disputa entre lados antagônicos que possuem aspectos totalmente destoantes. Para ser sucinto, tomemos como exemplo a conjuntura atual. Se, por um lado, situa-se os ideólogos da Escola Sem Partido, com uma proposta de controle e pouco plural a respeito da prática pedagógica, mais próxima das correntes gerencialistas da educação; do outro, situa-se na sua maioria os sindicatos, grêmio estudantis e outras associações atuantes em defesa da liberdade do pensamento crítico, onde-se defende a ampliação da democracia e o direito à escola. Esta última vertente, no entanto, não pode ser compreendida como dona de um receituário pronto em relação a prática da Gestão Democrática, uma vez que a esta concepção refere-se “como processo, como um âmbito prático e discursivo em construção permanente” (Esquinsani & Dametto, 2018, p. 4).

Pesquisar a percepção dos estudantes de pedagogia, cujo o objeto de estudo trata-se do fenômeno educativo, particularmente pelo qual ocorre nas escolas, pareceu-nos um convite à reflexão também do ensino na Universidade, sobretudo em torno da democracia. Assim, os resultados desta pesquisa podem ajudar a evidenciar, de alguma maneira, a existência ou não durante a formação dos futuros pedagogos desta preocupação, mesmo que talvez mínima, acerca da Gestão Democrática na escola. Lógico, porém, que não será nestas páginas o local de confirmar-se, sem qualquer dúvida ou reflexão, a preocupação da Universidade, até porque este

trabalho pode ser incluído entre aqueles denominados de “ponta pé” a respeito de um assunto. Necessitaria, por consequência, um outro estudo feito sob tempo e aprofundamento maiores.

Mas, diante do momento vivido pelo país, onde a democracia encontra-se ameaçada, nunca é tarde valer-se de pesquisas que nos coloquem a pensar o quanto somos comprometidos em respeitar a pluralidade de posicionamentos; e o quanto estamos dispostos a dialogar e exercer o respeito ao contraditório. Talvez isto, seja o que nas próximas páginas estará imbricado, falando nas entrelinhas, sem perder o já assumido engajamento desde o início do trabalho, pelo qual forçou-se a escrita deste texto, que é a opção política pela escola democrática, nunca percebida enquanto sem partido ou preterida de ensinar o acúmulo social e histórico de conhecimentos produzidos pela humanidade, ao contrário.

1.1 O CAMINHO DA PESQUISA

A escola é local de inúmeras gentes. Não há escola reconhecida por seu vazio. As vozes que ensurdecem os corredores, revelando-nos seus conflitos e consensos, dão a nós a imagem peculiar do local, o qual pode ser caracterizado como um espaço em disputa pelos seus atores, nunca pronto, capaz de ir se fazendo no dia-a-dia, no diálogo e na transparência. É, a partir desse entendimento, pelo qual é e pode vir a ser a escola, que surge o meu interesse em discutir a democracia em seu interior, talvez porque hoje considero pouco sua intensidade nas instituições de ensino, ainda mais diante de um momento tão sensível vivido por nós, com a ascensão de forças extremamente conservadores e saudosistas da ditadura.

Num primeiro momento imaginei então uma pesquisa a fim de investigar o porque da escola não ser tão democrática, mesmo havendo, conforme os estudos feitos até aqui, um arranjo constitucional estabelecendo como princípio do ensino público a GD. Mas essa minha primeira tentativa não conseguia reunir todo o meu interesse, particularmente porque era muito abrangente o que eu propunha, e, na verdade, minha intenção era colocar em debate a percepção dos estudantes, pois eu entendia que estes eram os mais marginalizados da aparente democracia vivida na escola.

Apesar, no entanto, da minha vontade em empreender uma pesquisa a respeito da percepção dos estudantes acerca da Gestão Democrática, no fim, optei por alterar um pouco o caminho inicial. Ao invés de investigar a percepção dos alunos das escolas, investi a percepção dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Paraná, acerca da Gestão Democrática na escola.

Essa mudança levou-me a buscar outras reflexões, agora mais voltadas a tentar visualizar o que pensam os futuros professores em torno da GD, e a repensar a abordagem de pesquisa. Antes, imaginei como metodologia algumas entrevistas com estudantes do ensino médio, agora, optei por questionários, através da plataforma Google Drive. A mudança deu-se por duas razões: a primeira, em virtude do tempo mais apertado para a finalização do trabalho; e a segunda, pela facilidade de encontrar participantes, já que a realização da pesquisa aconteceu num período de recesso da universidade.

A pesquisa destinou-se, portanto, aos estudantes de diferentes períodos do curso de pedagogia da Universidade Federal Paraná – UFPR. Para participar da pesquisa, contudo, os interessados deveriam acessar a plataforma do Google Drive e lá responder um questionário¹, organizado em cinco perguntas, no qual se deveria assinalar, na primeira questão, “com que frequência você ouve falar da gestão democrática no curso?”, uma única opção dentre as apresentadas: “sempre”, “quase sempre”, “raramente”, “nunca” e “não sei responder”; na segunda questão, “qual o grau de democracia você considera haver nas escolas?”, se deveria optar entre “muito”, “razoável”, “pouco”, “nenhum” e “não sei responder”; na terceira questão, onde se perguntava “em relação aos enunciados, a respeito da gestão das escolas, qual o seu grau de concordância?”, foram possibilitados assinalar “concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo”, “indiferente” e “não sei responder”, diante dos seguintes enunciados:

No final do questionário, achei interessante incluir duas perguntas abertas, sendo a primeira possível de ser respondida com um texto longo e a segunda com um texto mais curto. As questões foram as seguintes: “para você o que seria importante para a efetivação da Gestão Democrática?” e “para você, qual seria a melhor definição de Gestão Democrática em uma palavra?”.

O convite para a participação na pesquisa foi encaminhado via endereço eletrônico num grupo reservado aos estudantes do curso de pedagogia, do qual eu ainda fazia parte, já que eu estive na pedagogia da UFPR até 2016 e só fui me desligar do grupo depois de finalizado este trabalho.

Um dado importante, no entanto, evidenciado com o meu comentário feito acima, está na existência do grupo, no qual foi enviado a pesquisa, de membros já concluintes da pedagogia, que, ao verificarmos as respostas, acabaram participando, mesmo estando explícito na mensagem a respeito da pesquisa que se tratava de um instrumento destinado aos estudantes da pedagogia, não, portanto, a ex-estudantes. Para não haver, assim, uma distorção do grupo que

¹ O questionário ficou disponibilizado na plataforma por duas semanas para respostas.

a pesquisa se destinava, ao elaborarmos as análises e a quantificação dos dados, excluimos as respostas oriundas de ex-estudantes, preservado apenas as respostas dos estudantes atuais da pedagogia. Porém, consideramos estudantes ainda os concluintes de 2018 que acabaram respondendo o questionário agora em 2019.

A pesquisa foi respondida por 88,9% de mulheres e 11,1% de homens, revelando o que parece estar dado como certeza, a de que o curso de pedagogia é predominantemente frequentado por mulheres. Os respondentes tinham entre 18 a 36 anos, sendo o maior número de respostas oriundos de jovens de 18 e 22 anos. A maioria das respostas partiu de estudantes que frequentam o segundo ano do curso.

2. DEMOCRACIA E ESCOLA NA CONJUNTURA ATUAL

A democracia não é um tema caro apenas para um conjunto de militantes, inseridos em partidos ou agremiações políticas, onde reside parte da defesa de sua imprescindibilidade, como forma de responder as demandas sociais e cessar as desigualdades. Outros sujeitos, fora dessas associações, também revelam aderir a essa resistência, sobretudo pela hipótese de significar a possibilidade de inclusão de suas vidas na agenda do Estado.

Pode-se afirmar, a partir dessa perspectiva, que a democracia se deslocou de um âmbito considerado restrito à política de uma classe flagrantemente dominante, para acomodar-se enquanto argumento de uma população interessada em ampliar a própria participação, a fim de alcançar a famigerada “igualdade política”, segundo a qual, nas palavras de Touraine (1996), não se refere apenas a atribuição dos “mesmos direitos a todos os cidadãos”, mas a de reconhecer aos menos favorecidos “o direito de agir”.

No Brasil, de um tempo para cá, o debate em torno da democracia ganhou considerável espaço, em especial após a consumação do golpe, transvestido de impeachment, contra a então Presidente da República, Dilma Rousseff, em abril de 2016. Essa ruptura democrática, pela qual levou o país a um governo sem legitimidade popular, deu-se mediante uma articulação sucedida entre parte do congresso e poder judiciário, num conluio escrachado com o então vice-presidente da República e o conglomerado midiático predominante.

Com a ascensão de um governo ilegítimo, o país amargou medidas antipopulares, como a da reforma trabalhista e do congelamento dos gastos públicos. Na educação, propostas como a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a Reforma do Ensino Médio e suas novas diretrizes, as quais permitem a oferta em até 30% na modalidade a distância, cimentaram o caminho para a privatização do ensino público, conformando-se num desmonte sem precedentes ao direito à educação.

A questão da democracia tornou-se ainda mais dramática após as eleições de 2018, na medida em que seu resultado deu guarida à discursos homofóbicos, machistas e autoritários, num franco ataque as minorias e aos movimentos sociais, levando-nos a um cenário, no qual faz da palavra “democracia” um “operador ideológico”, que, de acordo com Rancière (2014), tende a negar “as formas de dominação que estruturam a sociedade” (p.116 e117). Essa investida, marcada pela ascensão do neoconservadorismo, caracterizado, segundo Almeida (2018), como uma “reação ao *Welfare State*, à contracultura e à nova esquerda”, encontrou no

candidato, eleito presidente, Jair Messias Bolsonaro, seu interlocutor mais fiel e capaz de não só esbravejar contrariamente aos avanços sociais², mas também, sobretudo, de elimina-los, mediante um programa ultraliberal, o qual é evidenciado no governo pelo Ministro da Economia, Paulo Guedes³.

O avanço dessa nova direita⁴, consumado com a derrocada dos governos democráticos-populares, marca a coroação de um crescimento no qual emergiu a partir das denúncias, em meados de 2011, a respeito de uma suposta política de “perversão”⁵, que, segundo seus denunciadores, tinha como objetivo destruir a “família” e “incentivar a homossexualidade”. Essa ofensiva, pôs em evidência a escola, a qual passou a ser palco de novos desdobramentos advindos de grupos autodenominados de direita, com o objetivo de “liberar” o ensino de um pretenso domínio “marxista”.

Segundo o mais novo entendimento em relação a escola, desencadeado pelo extremismo conservador e ultraliberal, o Brasil, nos tempos de governos petistas, levou a cabo um amplo plano de “predomínio” no ensino, composto pela “ideologização” da educação, fundamentada na “metodologia de Paulo Freire” e constituída pelas tentativas de “homossexualização” das juventudes. Diante dessas “revelações”, como forma de responder o hipotético controle das escolas e universidades pelo “viés ideológico”, surge o emblemático movimento “Escola Sem Partido”, nascido, a bem da verdade, com o objetivo de esvaziar da escola o pensamento crítico e a liberdade de expressão, mormente dos professores.

O “Escola Sem Partido”, apesar de sua ampla divulgação como um instrumento de proteção dos alunos frente a supostas atividades doutrinadoras dos professores, constitui-se, na realidade, numa tentativa aberta de silenciar a opinião crítica, remetendo-nos ao *modus operante* dos tempos de recessão, onde professores e estudantes eram censurados e obrigados, sob o discurso opaco da neutralidade do ensino, defender e legitimar as atrocidades e o autoritarismo da época.

² O Brasil, a partir da eleição de um governo de cunho desenvolvimentista e democrático, em 2002, vivenciou um período de avanços sociais, os quais estes avanços consistem na implementação de cotas raciais; o aumento do número de universidades públicas; a interiorização do atendimento a saúde, promovida pelo programa “mais médicos”,

³ Paulo Guedes é um economista notoriamente adepto da agenda ultraliberal, defendida pelos “Chicago boys”, conhecidos pelas reformas econômicas no Chile do ditador Augusto Pinochet.

⁴ O termo “direita” aqui será identificado segundo o posicionamento a favor das políticas liberais, tendo como uma peculiaridade, quiçá brasileira, os posicionamentos conservadores, que podem ser entendidos, segundo Almeida (2018), como a “defesa de valores e instituições tradicionais”, uma vez que a “ideia central era ‘conservar’ valores e instituições – como a monarquia e a religião cristã – considerados como pilares fundamentais da civilização e da cultura ocidentais”.

⁵ A qual passou a ser chamada pejorativamente de “kit gay”. Todavia, esse kit, na verdade tratava-se de uma política de formação de professores no intuito de combater a homofobia nas escolas.

Não é inoportuno afirmar, assim, que essa onda conservadora e ultraliberal, da qual ocupou-se, de modo especial, das redes sociais, proliferando o discurso neoliberal de diminuição do Estado, da flexibilização dos direitos e da bajulação ao mercado, tenderá a fazer da escola pública seu principal refém, incorporando para isso, no entanto, um discurso simpático de combate a má qualidade do ensino, a fim de, na verdade, implementar ideias alinhadas ao escopo delirante no qual acusa os professores de laxismo e de apologia ao marxismo, no intuito de cimentar a privatização do ensino público, aderindo políticas como a dos vouchers ou charter schools⁶.

A grande questão da educação, a partir de agora, com a qual haverá de se preocupar a sociedade, segundo analisa Freitas (2008), não centra-se mais no “que se fará dentro da escola pública, mas se teremos escola pública no futuro”, posto que os discursos emergidos do atual cenário político não visam tão somente impor sob as escolas um programa de “valores fundamentais”, inspirados na antiga disciplina de “Moral e Cívica”, amplamente anunciada⁷ pelo Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodriguez, como uma medida a ser novamente inseridas nos currículos das escolas do país, cujo os objetivos já sabemos, mas de estabelecer um extenso programa de privatização, a fim de diminuir um suposto “gigantismo estatal”⁸, tão reclamado pela extrema direita e setores inseridos da grande imprensa.

Ademais, neste contexto, onde a ideia de democracia encontra-se tomada pelo enunciado, proferido pelo presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro, de que “as minorias têm que se curvar às maiorias”⁹, cogitar uma pesquisa ou aprofundar reflexões pautadas na defesa da democracia e da escola pública, passa em não se entregar a falsa ideia ideológica de que “a realidade é assim mesmo” e que portanto não adianta lutar”, para assumir um posicionamento no qual aposta “na intervenção no mundo para retifica-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está”, como afirma Freire (2000, p.60).

⁶ Para um debate mais profundo ver Freitas (2018).

⁷ Ver em https://www.youtube.com/watch?time_continue=28&v=dZLFEIeF3zc , visto em 13/03/2019.

⁸ Este termo pode ser conferido no discurso de posse do atual presidente.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=BCkEwP8TeZY>, visto em 07/01/2019.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

A Gestão Democrática (GD), incluída como um dos princípios do ensino na Constituição Federal de 88, decorre, para Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), “como parte do processo de redemocratização do país na década de 1980 (...)”, pela qual “educadores brasileiros, por meio de suas entidades sindicais e científicas, estudantes organizados em suas instâncias bem como setores da sociedade civil” lutaram, “após 20 anos de ditadura” (p.1115). Para estes autores, a luta pela superação do regime de exceção, casou com as inúmeras lutas que resultaram na “inscrição do princípio da gestão democrática da educação na nova Constituição”, o que possibilitou, em maior ou menor grau, “um conjunto de experiências participativas”, que “deram novos contornos às formas de fazer a gestão da escola” (p.1148).

O debate, no entanto, a respeito da Gestão Democrática, inaugurado, em partes, com a conquista legal inscrita na Constituição de 88, na qual preconiza que a gestão deve estar pautada “pelo princípio e pelo método democráticos”, está marcado, conforme analisa Souza (2009), pela existência de “pouca clareza sobre o que significa a tradução de um em outro, na ação concreta nas escolas públicas país afora” (p.124).

Para Oliveira (1997), o desenrolar dessa regulamentação¹⁰, vem no decorrer dos anos transformando-se “numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação”, mormente em relação a Gestão Democrática, em que “a leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos”, parece variar “conforme os projetos em disputa”, dado que a interpretação “do conteúdo deste dispositivo (...) possibilita que diferentes políticas se efetivem por sob o mesmo manto da gestão democrática” (p.95). Pode-se, assim, constatar certa disritmia, considerando-se o quadro de insuficiência “em descrever e definir com maior precisão mecanismos que garantam ações administrativas educacionais efetivamente mais democráticas” (Mendonça, 2000, apud Passador e Salvetti, 2013, p.480), entre o mencionado na legislação¹¹, ora formado por um texto, aparentemente, genérico e presumivelmente inconcluso, e o replicado na prática, em boa parte, como assinalado anteriormente, por ocasião das perspectivas adotadas entre grupos distintos, por vezes em disputa, os quais tomam a leitura do texto constitucional a partir de suas próprias impressões.

¹⁰ Trata-se aqui tal referência ao artigo 206 da Constituição Federal de 88.

¹¹ A este respeito, refere-se a legislação educacional em relação a gestão democrática do ensino público, inscrita na CF de 88 e na LDBEN DE 96.

A este respeito, de acordo com Saviani (2011), ao analisar esse emaranhado que constitui as disputas ao redor do texto constitucional, cabe considerar que a legislação nunca é inócua, ela tem uma eficácia, ou seja, o que é proposto na legislação realiza-se. No entanto, não realiza-se na forma como é proclamado, mas realiza-se na forma segundo o que corresponde realmente aos interesses dos dominantes, os quais podem enfrentar certa resistência de grupos que buscam mudar a direção, a partir da tradução que realizam do que é proclamado.

A crítica adotada, como horizonte das análises em face a dificuldade de efetivação da GD, ao texto constitucional, pelo qual formou-se como resultado político do momento de redemocratização do país e do embate entre as entidades populares, sindicais e estudantis em defesa da escola pública e os empresários ligados a iniciativa educacional privada, sendo este último um dos possíveis estorvos à ampliação da GD, ganhou contornos não apenas intraescolares, que dizem respeito a leitura quanto a efetivação e eficiência dos conselhos escolares e da participação na elaboração do projeto político pedagógico pela comunidade e profissionais da educação, mas também reflexões, ao menos a partir do prisma de “afirmação histórica das classes populares”, a respeito da importância da democracia, enquanto desdobramento, conforme aponta Hora (2012), do “compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada”, para corresponder a luta “da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola” (p.45).

A partir da promulgação da GD, enquanto princípio do ensino público, vem-se desenhando, portanto, uma reflexão basilar, a qual situa-se em torno da ambivalência do conceito operado de democracia, o que faz com o que, num determinado nível, tivéssemos, de acordo com Oliveira (1997), “na aparência conteúdos mais consensuais” (p.96), porém, na prática efetiva, conservassem pressupostos autoritários. Tal cenário, leva-se a conjecturar certa existência, quiçá saturada nos meios escolares, de uma predileção enviesada pelo autoritarismo e por modelos de gestão identificados como “quase-mercado”¹².

Assim, pode-se afirmar o quanto é raro encontrar uma compreensão de democracia, no âmbito das práticas escolares, que tome a participação como “um princípio que inspire um compromisso social e político que venha a assegurar uma concepção de educação que conceba o homem como sujeito da história e não sujeitado a ela” (Lima, Aranda e Lima, 2012, p. 156). Decerto, talvez, por ocasião da remodelagem do termo democracia praticado pelos arautos das políticas multilaterais, que embevecidos pelas concessões de créditos e ajustamento das

¹² Uma proposta, segundo Peroni (2012), “da *Public Choice*, corrente neoliberal que propõe aproximação cada vez maior entre as escolhas públicas e os parâmetros do mercado”.

políticas econômicas e sociais dos governos, implicaram a educação pública modelos gerenciais, assemelhados a lógica de organização e administração de empresas, levando a gestão pública, segundo Peroni (2012), a seguir como parâmetro o mercado. O aspecto inquietante dessa confirmação parece residir, deste modo, nas inúmeras interpretações da ideia de democracia, que acabaram sendo caracterizadas em experiências que se alastraram sob práticas supostamente democráticas, as quais podem ser identificadas a concepções restritivas ao momento do voto e da participação como dimensão tão-somente “executiva”, que de acordo com Paro (2016), “pode incluir desde a participação direta, por meio de ajuda nas atividades da escola, até a contribuição em dinheiro ou doações em espécie” (p.63), em detrimento de práticas amplas de participação, enquanto implicação da participação na tomada de decisões, ou seja, enquanto, segundo Paro (2016), “partilha do poder”.

Outro importante aspecto a ser considerado, em relação ao debate a respeito da GD, parece situar-se na histórica correspondência entre a administração escolar e a administração de empresas, pela qual tem-se atribuído muito das discrepâncias em torno dos conceitos de “gestão” e “democracia”. A este respeito, Hora (2012) explica que:

a administração escolar como disciplina e prática administrativa, por não ter ainda construído o seu corpo teórico próprio, demonstra em seu conteúdo as características das diferentes escolas da administração de empresas. Percebe-se, assim, a aplicação dessas teorias à atividade específica da educação, havendo, portanto, uma relação estreita entre a administração escolar e administração de empresas (p.38)

Para Hora (2012), a fim de assumir uma função crítica, a teoria da administração escolar “deve atentar para alguns pressupostos indispensáveis: inicialmente, a retomada da especificidade da administração, vinculada à natureza da educação (...) uma vez que a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo” (p.44). Em relação a esse debate, Paro (2010), ao buscar conceituar a administração, sem perder de vista a especificidade do processo educativo, pondera que tradicionalmente costuma-se a concepção de administração ater-se a restrita ação administrativa enquanto atividades-meio¹³, dicotomizando as atividades escolares em administrativas e pedagógicas, tomando-se o administrativo e o pedagógico como se não pudessem coexistir numa mesma atividade, “encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação” (p.766).

¹³ Tratam-se da administração financeira; de pessoal; de materiais, ou seja, de organização, “que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica” (Paro, 2010, p.765)

Os efeitos, no interior das escolas, da disputa regida entre forças antagônicas, as quais seja apropriado considera-las progressivas e regressivas¹⁴, mostram-nos, cada vez mais, que a implementação da GD está para além de uma pretensa simplificação do “resultado, mais ou menos mecânico, da democratização política” da escola, para convergir-se num posicionamento a respeito da “própria democratização dos regimes e das instituições políticas, da sociedade e da cultura” (Lima, 2014, p.1068), uma vez que a escola, segundo Hora (2012), enquanto organização “estruturada pela sociedade capitalista”, na qual reflete “as divisões sociais existentes, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las, enfatizando, assim, a manutenção do poder da classe dominante” (p.31), pode, ao mesmo tempo, concorrer-se em um “terreno de luta entra a classe dominante e a classe explorada”, dado que “a escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação” (Snyders, 1997, pp. 105-106 *apud* Hora, 2012, pp. 31-32).

Esse dinamismo, em que a escola se configura como um local de livre circulação de ideologias, onde a classe dominante tende a espalhar suas concepções, mas que permite, ao mesmo tempo, ações que culminem no desenvolvimento de práticas em busca da democratização (Hora, 2012), dar-se-á sob o reflexo do confronto entre forças opostas¹⁵ no âmbito da sociedade. Não é à toa que, com o advento da “recuperação capitalista”, segundo expressão usada por Cohen (2010), para designar a investida contrária ao modelo keynesiano, aplicado à economia, que alastrava-se na Europa, o qual começou a ser imposto “sob a capa dos programas de ajustamento estrutural do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BIRD), aos países em desenvolvimento” (Robertson, 2007, p.19), a preposição de uma escola participativa, ganhou contornos “gerencialistas¹⁶” de organização e administração do “chão” da escola.

No início da década de 90, o Brasil e outros países latino americanos, atravessaram um período marcado pelo redimensionamento (reforma) do Estado, propalado pelo Consenso de

¹⁴ Forças progressivas e forças regressivas serão tomadas durante todo o trabalho como forma de identificar o campo situado na defesa da escola pública e democrática, em que a participação signifique partilhar o poder (força progressiva), e o campo defensor do “quase-mercado”, que credita a hierarquização e seleção como formas de melhoria do ensino; defendendo a redução do papel do Estado (força regressiva).

¹⁵ As forças opostas significam, na verdade, classes antagônicas. A classe despossuída dos meios de produção e a classe detentora do meio de produção.

¹⁶ Para Neto e Castro (2011), a reforma gerencialistas é a busca da “eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior a autonomia as agencias e departamentos. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimentos dos professores” (2011).

Washington¹⁷, ou nos termos usados por Chomsky (2010), “Consenso [neoliberal] de Washington, o qual tinha como objetivo “ revesti-lo de novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas somente como catalisador e facilitador” (Ferreira, 2009, p. 255), como forma de responder a crise estrutural do *Welfare State*.

As mudanças no campo econômico e político, emergidas por ocasião da crise¹⁸, na qual insere-se como fundamental, segundo Harvey (2016), para a reprodução do capitalismo, uma vez que “é no desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo em que consiste o capitalismo” (p.9), sustentaram-se sob a batuta da “morte do Estado”, impondo, do ponto de vista de Cox (1996 *apud* Robertson, 2007), a desregulamentação, privatização e competitividade¹⁹, a fim de contrapor-se a formulação do *Welfare State*, que consistiu na “adoção de políticas econômicas keynesianas e de políticas sociais voltadas para a socialização do consumo e para o pleno emprego” (Leme, 2010, p.121). Segundo a análise de Saviani (2008), as reformas neoliberais implicavam:

em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos fatos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial (p.428).

As reformas neoliberais, acentuadas, particularmente, no final do século XX, decorrentes da nova dinâmica econômica, marcada pela globalização e internacionalização do capital, ganharam corpo, no Brasil, por intermédio dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que incorporados por novas orientações, entre as quais a busca pela erradicação da pobreza e eficiência dos gastos públicos, ditaram a remodelagem da política, em especial, educacional no país, decerto com o objetivo de legitimar a abertura, segundo Robertson (2007), de inéditos espaços e formas de fazer lucro, igualmente de criar condições

¹⁷ “Reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (Saviani, p.427).

¹⁸ Para Cohen (2010), os “anos 1980 acabou por dismantelar o velho mundo, regulado e cooperativo, que havia sido forjado no pós-guerra. (...) A ideia de que uma regulação macroeconômica seria necessária ao bom funcionamento do capitalismo tornou-se arcaica (...)” (p.158). Ainda para Cohn, antes dos anos 80, há uma crise do keynesianismo, em que a ruptura se manifestou quando da crise do petróleo.

¹⁹ “desregulação refere-se ao abandono do Estado enquanto protagonista de um papel significativo na economia, excepto enquanto garante da livre circulação de capital e de lucros. A competitividade surge como a justificação (natural) para o dismantelamento da burocracia processual do Estado e do seu papel de provedor de bem-estar (“welfare provision”), construído no período do pós-guerra. A privatização é a venda dos negócios do Governo, de agências ou serviços, para entidades privadas, onde a accountability para a eficiência é orientada para o lucro dos acionistas” (Kelsey, 1993: 10 *apud* Robertson, 2007).

para a exploração do trabalho, a fim de que nada exista fora da esfera do mercado, inclusive a educação.

Para Fonseca (2015), o Banco Mundial (BIRD), a partir dos anos 70, tomou o combate à situação de pobreza como seu carro chefe, logrando, em face do seu discurso de caráter humanitário, “a justa distribuição dos benefícios econômicos”, o qual, no entanto, só seria alcançado mediante a atuação eficiente dos setores públicos. Para tanto, requerer-se-ia a incorporação de modelos gerenciais modernos. A este respeito, pode-se considerar que a modernização apregoada ao gerencialismo como o advento das expectativas de melhoria, no Brasil, em relação a educação, ocorreram, do ponto de vista de Neto e Castro (2011), “tomando, como referência, os pressupostos neoliberais, a globalização da economia e a reestruturação produtiva” (p.746), o que produziu no interior dos sistemas escolares a incorporação, a fim de atender as novas exigências do capitalismo, de “um novo perfil de qualificação”, o qual disporia de “compreensão de tarefas complexas, atenção e responsabilidade, atitude de abertura para novas aprendizagens, criatividade e capacidade de comunicação grupal” (Machado, 1994, apud Neto e Castro, 20011, p.747). Ainda, segundo Neto e Castro (2011), a reforma gerencial, notada pela redefinição do papel do Estado, não contribui para a democracia, todavia, para “otimizar os recursos e garantir a produtividade da escola”, atendendo aos “novos requerimentos”, de “desestatização do setor público, descentralização e flexibilização”, passou a adotar “um discurso de participação” (p.752), quiçá em defesa da Gestão Democrática, mas sob a ótica empresarial, segundo a participação é consentida, uma vez que “a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação”, todavia, para Paro (2016), tal prática não “pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza” (p.25).

A escola, no entanto, como um “espaço de disputa”, conforme anuncia Oliveira (2009), impregnada de conflitos e convergências, dado ao seu caráter, ora constituído como “um direito social a que todos deveriam ter acesso” e, ora, como “um mecanismo de reprodução da força de trabalho, planejada e regulada pelo Estado” (p.25), pode arriscar a tornar-se o epicentro da crítica e promoção da transformação social, uma vez que imbuída da Gestão Democrática, a qual constitui-se e legitima-se “como uma contribuição indispensável ao processo de realização do direito à educação”, e, também, “à democratização das (...) organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa (...)” (Lima, 2014, p. 1071), pode localizar-se como inspiração e resistência teórica e prática a fim de fortalecer e defender o sonho coletivo de viver e decidir conjuntamente, sem relegar, seja quem for, a marginalidade.

O conceito de Gestão Democrática escolar parece, contudo, não ser, muitas vezes, na prática – e talvez nem do ponto de vista teórico –, consensual. Se, por um lado, a gestão democrática pode ser correspondente ao “diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos” (Cury, 2007, p. 494), por outro lado, há uma investida que aposta no silenciamento, por vezes travestido de progressivo e democrático, como é o caso do “movimento Escola Sem Partido”, o qual advoga defender os estudantes de uma pretensa “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras²⁰”. Outra ideia análoga de projeto similar ao da “Escola Sem Partido”, a respeito da GD, parece encontrar eco no caráter “formalista burocratizante e centralista da organização do poder e da autoridade na escola” na qual as relações verticais “de mando e submissão” (pp, 32 e 30) dão a entonação da gestão escolar, dado que suas premissas recorrem a pressupostos da gestão empresarial.

Desta forma, falar acerca de Gestão Democrática, tem-se assemelhado a mexer em vespeiro, uma vez que compõe uma das principais causas e objeto de discrepância entre trabalhadores da educação, governos, estudantes, organismos internacionais e sociedade. Para Souza (2009), o conceito de gestão democrática “implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão” (p.135). Não dissemelhando muito, segundo Rosar (1999), “o conceito de gestão democrática compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola” (p.172). Do ponto de vista de Dal Ri e Vieitez (2010), trata-se, no entanto, de um movimento, o qual “compreende dois pontos fundamentais: a direção coletiva dos processos pedagógicos; e a participação dos envolvidos no processo de gestão escolar” (p.61).

Apesar de haver conceituações diferentes: as vezes convergentes, outras vezes pouco divergentes, e, por vezes, inteiramente destoantes, a Gestão Democrática desenha-se como um elemento fundamental e já peculiar da forma como o Brasil concebe a gestão educacional. A democracia, neste contexto, parece ser uma ideia consensual, desde aos trabalhadores que reivindicam mais direitos e participação, até as classes dominantes, que por meio da democracia tendem a perpetuar seu poder.

²⁰ Acessado em 28/05/2018 <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>

4. PEDAGOGIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A pergunta mais pertinente feita à pedagogia, sem dúvidas, é aquela já discutida por inúmeros autores, como Pinto (2010) e Cunha (1980), levantada por Marx, em uma de suas teses sobre Feuerbach, onde pondera a respeito da educação dos educadores. Quem os educa, portanto?

Para Pinto (2010), essa pergunta é fundamental e deve ser tratada como o ponto inicial de toda e qualquer discussão acerca da formação dos professores. O autor adverte, no entanto, que a *consciência ingênua*, isto é, “aquela que (...) não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa” (p.61), não considera importante suscitar semelhante questionamento, em virtude de “lhe parecer óbvio que quem educa o educador é outro educador”. Entretanto, mediante a esta resposta, Pinto estabelece uma nova questão, na qual expõe a falta de sentido da solução apresentada pela *consciência ingênua*: “quem educa a este educador que agora está educando o outro?” (p.110).

Cunha (1980), ao adentrar nesse debate, considera haver duas respostas unilaterais a esta interrogação, de quem educa o educador. Sendo uma primeira de uso metodológico subjetivista e a segunda objetivista. Contudo, o autor, recorda-nos que para toda pedagogia

a prática dos educadores está voltada para a transformação das circunstâncias e esta é feita pela transformação dos homens. Educados, nós educamos. É dos educadores que nasce a formulação das pedagogias, mas sua finalidade é a transformação das circunstâncias. Mas, como articular as intenções dos educadores com as circunstâncias onde essas intenções atuam e para as quais estão destinadas? (p.41)

A respeito da metodologia subjetivista, Cunha esclarece que seu ponto de partida está “na intenção dos educadores” e esta intenção é a que vai “informar toda a prática pedagógica”. Ainda nesta metodologia, o autor considera haver dois tipos de subjetivismo. O primeiro denominado “elitismo ingênuo” e o segundo “elitismo revolucionário”. Ambos donos de princípios distintos. De acordo com Cunha, um “ênfatisa a harmonia social (...): se o capitalismo leva espontaneamente ao conflito, é possível e desejável, pela educação, eliminar este conflito”. O outro, “parte do princípio do conflito: há exploração de uma classe sobre a outra; as relações entre elas são antagônicas e só é possível pretender a harmonia se essas relações forem destruídas. São os educadores que levam a luz às grandes massas e, com isso, mudam as circunstâncias” (p.42). Cunha, entretanto, indaga acerca de como essas elites aprendem, com quem elas aprendem e “quem ilumina os iluminados que vão iluminar?”. Estas indagações convergem com a ideia na qual supõe um aprendizado oriundo de uma “geração

espontânea”. Já para a metodologia objetivista, “o educador já foi educado e só lhe resta produzir a sua formação”. Para o autor, esta corrente acredita na existência de “uma instância na sociedade que educa o educador”, a qual é feita pelo Estado. Assim, “a sociedade, pelo Estado, educa o educador que vai não transformar as circunstâncias, mas reproduzi-las” (p.43). O objetivismo, de acordo com Cunha, ao adotar o “princípio do conflito” mostra-se incapaz de reconhecer a “importância da ação humana sobre as circunstâncias”, além disso, equivoca-se ao imaginar a consciência como se fosse “um simples reflexo da sociedade existente”.

Pinto (2010) para responder a indagação colocada no início deste capítulo afirma que a “resposta correta” consistiria em dizer que, “em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a *posição* que o próprio educador ocupa na sociedade” (p.110). Mas, parece-nos, como adverte Cunha (1980), a conclusão mais adequada à essa questão, a formulação baseada na leitura da tese de Marx, pela qual “permite concluir que as circunstâncias educam os homens tanto quanto os homens educam a si próprios para mudarem as circunstâncias”.

Assim, mesmo numa conjuntura onde o Estado apresenta-se sob sua face mais autoritária, os educadores não serão necessariamente educados a serem autoritários, porque podem, e devem, “renunciar a toda a tentativa de se reconhecer como reprodutores”, como sugere Cunha (1980, p.45), ao pensar algumas “tarefas imediatas” destinadas à educação pelo “novos educadores”. Desta forma, assumir a Gestão Democrática numa perspectiva diferente, da encontrada em alguns círculos dirigentes da política educacional identificados com o autoritarismo, revela o tamanho do papel dos educadores engajados em mudar a si próprios no intuito de mudar as circunstâncias, tendo em conta que não é uma decisão descomplicada dado que a democracia tem-se exibido como solução entre grupos muitas vezes de interesses opostos.

A pergunta válida a ser feita agora é se ensinar a democracia em tempos difíceis pode incorrer em entusiasmo aos novos educadores, criando de tal forma uma onda capaz de engajar a todos na ação de transformar as circunstâncias nas quais a escola pública brasileira se encontra, embora para isso seja fundamental arguir-se contra o Estado. É claro, no entanto, que a resposta mais coerente a essa pergunta é não. Dificilmente falar apenas de democracia levaria a um desencadeamento tão extraordinário. Todavia, não falar, tampouco levaria.

Para Freitas (2007, p.513) a Gestão Democrática deveria corresponder a “um processo estratégico de superação do autoritarismo, do individualismo e de desigualdades socioeconômicas” a fim de propiciar “trabalho coletivo participativo na construção de uma sociedade fundada na justiça social”. Esta definição casa com as inúmeras preocupações

relacionadas em tornar a escola um local não de conformação, mas de inquietação e respeito a diversidade. Isto pode dar-se até mesmo num cenário de “revisão da história”, cujo um dos objetivos parece consistir em amenizar as atrocidades praticadas pela ditadura²¹ entre o período de 1964 a 1985, no Brasil.

Alguns professores, apesar do vasto repertório documental²² denunciando os abusos e mortes cometidos pela ditadura brasileira, parecem consentirem com as reproduções revisionistas vindas do novo governo, permitindo se educarem sem questionar. A gravidade disto pode acabar sendo percebida à medida em que o estereótipo autoritário ganhar força dentro das escolas, minando a sua democracia conquistada em partes com a nova constituição após os anos de exceção. Talvez esteja aí uma das preocupações indispensáveis quanto a formação dos educadores, cuja sua educação situa-se num campo altamente disputado, ocupado por concepções largamente antagônicas.

4.1. O QUE PENSA A PEDAGOGIA

A primeira pergunta desta pesquisa, feita aos estudantes, referia-se à frequência com o qual se ouve falar de GD no curso de pedagogia. Conforme revela a figura 1, 53% afirmam que *quase sempre* ouvem falar de Gestão Democrática, enquanto 25% ouvem *sempre*; 14%, raramente e 5% nunca ouvem. 3% não souberam responder.

Ao que tudo indica, segundo os dados recolhidos, os estudantes possuem um convívio considerável quando o assunto é Gestão Democrática, ainda que não seja possível afirmar com qual frequência de concepções em torno da GD estes estudantes têm contato. Mesmo assim, cerca de 92%, isto é, a soma dos que “sempre” ouvem, “raramente” ouvem e “quase sempre” ouvem, dão a entender que onde estudam há seja em sala de aula ou em outro ambiente convívio com a ideia de Gestão Democrática.

Outro quesito importante a ser notado nas respostas desta pergunta é a evidencia de haver algum tipo, por óbvio, de debate em torno deste assunto e conhecimento dos estudantes, na Universidade, senão os dados apontariam um número superior de respostas “não sei responder”, porém, é válido dizer, também, que aqui não é possível afirmar o grau de intensidade com o qual os estudantes estão submetidos ao debate em relação a GD, uma vez

²¹ Um dos porta vozes do novo governo, o vice presidente, general Hamilton Mourão, disse, em entrevista concedida a Rádio Jovem Pan, e publicada pelo O GLOBO, ano passado (10/09/2018), que “quem chama regime militar de ditadura não reconhece o que era”.

²² Ver cópia da página da Comissão Nacional da Verdade, preservada pelo Centro de Referência Memórias Reveladas, do Arquivo Nacional. <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>, visto em 20/02/2019.

que “ouvir falar” não significa necessariamente apreensão adequada do debate em relação a GD.

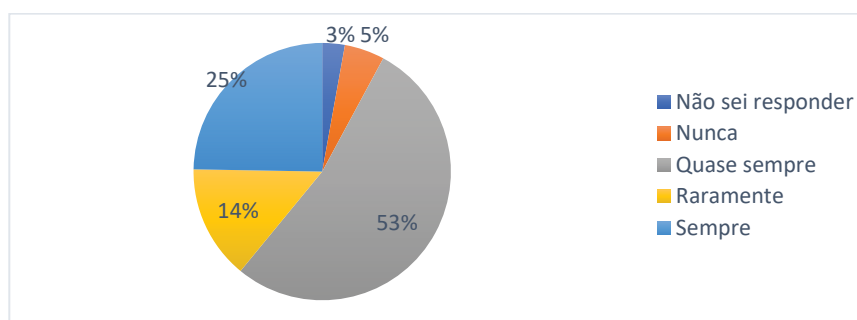


Figura 1

A figura de número dois, apresenta-nos um quadro em relação as respostas da segunda pergunta do questionário, que interrogava sobre o grau de democracia pelo qual o respondente considerava haver nas escolas. Os resultados foram os seguintes: 48% afirmam haver um grau razoável; 37% pouco e 11% muito. 4% responderam haver nenhum. E não houve nessa questão respostas “não sei responder”.

Observando os dados é possível afirmar que não há um consenso a respeito da existência ou não de democracia nas gestões escolares, conforme respondem os estudantes de pedagogia. Apesar disso, nota-se que a maioria dos estudantes, 48%, consideram frequente o grau de democracia nas escolas. Uma parte da literatura educacional pondera, no entanto, que as escolas, ao menos grande parte delas, podem ser consideradas pouco democráticas ou mesmo antidemocráticas, muito em razão do “caráter hierárquico”, conforme analisa Paro (2016), pelo qual é distribuído a autoridade, a qual “visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo” (p.57).

Mas porque um grande número de estudantes que consideram haver um grau razoável de democracia nas escolas foi notado? Este resultado pode ser interpretado em razão de uma concepção na qual caracteriza a democracia tão somente como a existência de um processo eleitoral onde escolhe-se por meio do voto direto os diretores. Outro fator, pelo qual pode ter levado a essa percepção, por parte dos estudantes de pedagogia, talvez esteja na aparente normalidade expressas nos conselhos e associações de pais nas escolas. Não é raro a suposição na qual afirma que a inclusão e funcionamento de Conselhos Escolares por si só tornariam as escolas mais democráticas.

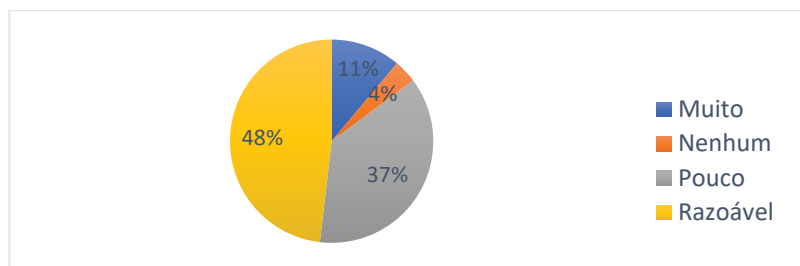


Figura 2

A próxima questão da pesquisa referia-se ao grau de concordância dos estudantes com os seguintes enunciados: (1) “é fácil ter acesso aos documentos e prestações de contas”, (2) “o projeto político pedagógico das escolas é construído de forma coletiva”, (3) “os estudantes, professores e serviços gerais participam da tomada de decisões nas escolas”, (4) “existem conselho e estes ocorrem ao menos uma vez no mês com participação ampla”, (5) “há diálogo e respeito nas relações entre os partícipes da escola, no intuito de melhora-la e torna-la um espaço mais acolhedor”, (6) “nas escolas os diretores são escolhidos por meio de eleições diretas”. Faremos a análise de cada um deles, confrontando a questão anterior, o qual indagava a percepção dos estudantes em relação ao grau de democracia das escolas.

Na última pergunta feita, obteve-se a conclusão de que não seria possível afirmar-se um consenso a respeito do grau de democracia existente ou não nas escolas segundo os estudantes de pedagogia, mesmo havendo uma pequena vantagem pendendo a considerar o grau de democracia nas escolas muito e razoável. No entanto, ao analisar-se o grau de concordância dos enunciados desta parte da pesquisa, mostrou-se possível tomar lado diante da questão anterior. Vejamos o porquê.

Primeiro é necessário lembrar que a literatura, conforme foi discutido em um dos capítulos deste trabalho, tem considerado as escolas com intensidade maior de democracia aquelas onde as pessoas para solucionar os conflitos sustentam-se no diálogo (Cury, 2007; Souza, 2009), priorizam o envolvimento coletivo na tomada de decisões (Neto & Castro, 2011; Souza, 2009); e garantem o acesso as informações da escola, de forma ampla e transparente (Souza, 2009).

Na figura de número três, acerca do primeiro enunciado, 49% dos respondentes concordaram parcialmente com a facilidade de se ter acesso aos documentos e prestações de contas das escolas, já 46% discordaram e 5% não souberam responder. Não houve concordância a respeito deste enunciado.

Pode-se afirmar a partir desses números que para os estudantes de pedagogia ainda é muito dificultoso o acesso aos documentos e prestações de contas de cada escola. A percepção

da qual a maioria parece compartilhar pode ser interpretada mediante a ideia na qual as escolas ainda são pouco ou quase nunca transparentes, destoando da leitura onde a intensidade de democracia nas escolas exigiria acesso amplo das informações.

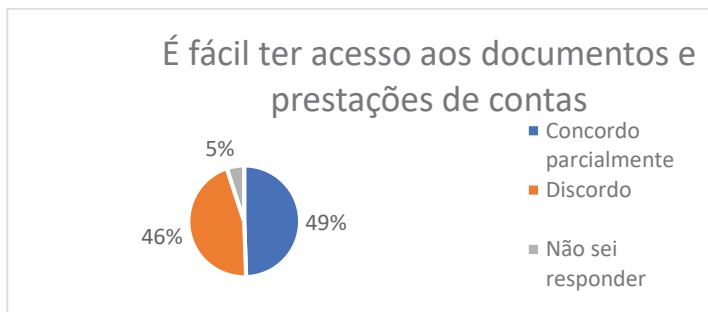


Figura 3

A próxima figura, de número quatro, refere-se ao segundo enunciado, o qual obteve os seguintes dados: 11% concordam, 35% concordam parcialmente, 43% discordam, 4% acreditam ser indiferente, e 7% não souberam responder, a respeito se o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas é construído de forma coletiva.

Como pode-se notar para a maioria dos respondentes o projeto político pedagógico não é construído de forma coletiva, levando-nos a supor que para os estudantes de pedagogia sua formulação acontece em articulação entre alguns escolhidos, impossibilitando a maioria de participar, seja pela prática autoritária da escola ou pela falta de divulgação da necessidade de sua elaboração, uma vez que não é razoável suspeitar de ausência de interesse, capaz de afirmar que a não elaboração coletiva dar-se-á pela falta de interessados.

Menos de uma parte dos respondentes afirmaram, no entanto, considerar parcialmente a existência de uma articulação coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas. Este raciocínio talvez esteja ligado a ações isoladas, onde pede-se à comunidade alguma contribuição, na maior parte dos casos muito rapidamente, sem debates, mas que é caracterizado por um discurso esforçado de tornar a construção do PPP uma atividade democrática.

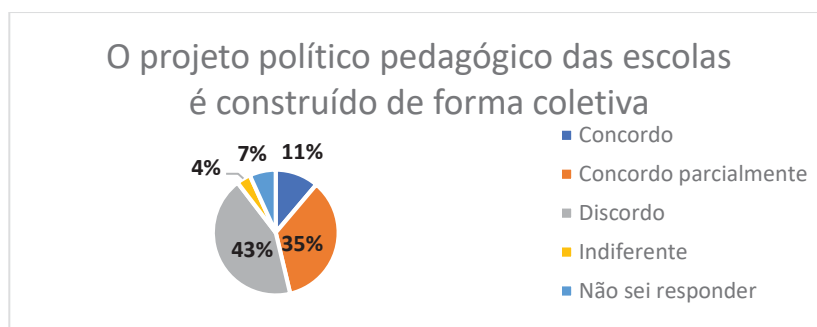


Figura 4

A figura de número cinco, refere-se ao quinto enunciado, o qual 56% discordam que os estudantes, professores e serviços gerais participam da tomada de decisões nas escolas; 37% discorda parcialmente, 3% concordo e para 4% é indiferente.

Para os estudantes de pedagogia, conforme é possível observar na figura 5, a participação da tomada de decisões não é feita na companhia de todos os atores escolares, como estudantes, professores e serviços gerais. Porém, sabe-se que a tomada de decisão ocorre quase ou diariamente nas escolas, cabendo-se pergunta quem então são aqueles que participam?

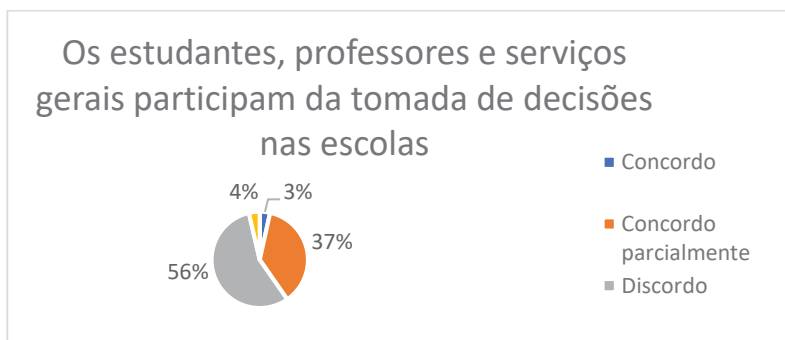


Figura 5

A próxima figura (6), refere-se à existência de conselhos e se estes ocorrem ao menos uma vez no mês com participação ampla. O que os dados evidenciam é que 46%, isto é, quase a metade, discorda do enunciado da sexta figura. 33% concorda parcialmente; 7% acredita ser indiferente; 3% concorda e 11% não soube responder.

Tendo como base os dados aqui revelados, pode-se afirmar que para quase a metade dos respondentes não acredita haver nas escolas conselhos e, por obvio, sua ocorrência uma vez no mês com participação ampla. Esta resposta mostra-nos o quanto os conselhos escolares podem estar vinculados a uma pequena parte que não divulga ou prefere agir na surdina ao invés de valer-se de contribuições coletivas, isto levando em conta que os conselhos existam, sobretudo porque sua realização está de acordo com o texto do Art. 14 da LDBEN (1996), o qual determina como princípio a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

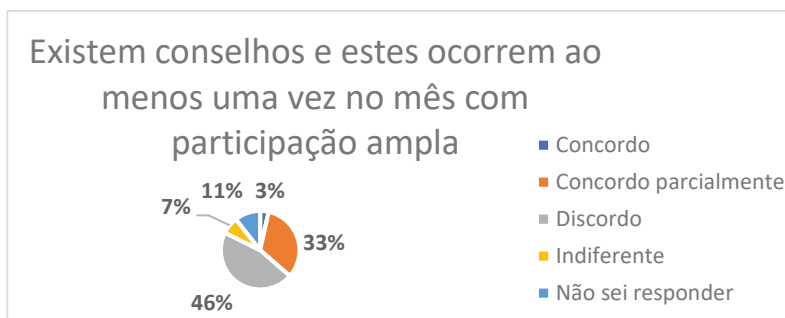


Figura 6

O diálogo talvez seja um dos principais elementos constitutivos na literatura como indispensável à GD. Com diálogo é possível construir laços de respeito e garantir a pluralidade de posicionamentos quando se pensa o destino da escola. Todavia esta pesquisa mostrou que para os estudantes de pedagogia a existência de diálogo e respeito entre os partícipes da escola, no intuito de melhorá-la e torná-la um espaço mais acolhedor ocorre para 48% parcialmente. 37% discordam que haja este diálogo e respeito, 11% concordam que há e 4% não souberam responder.

Essa questão é complexa, pois é difícil perceber o nível de diálogo e respeito nas escolas, talvez porque estas relações acontecem na miudeza dos contatos entre as pessoas. Entretanto, é um dado importante na medida em que pode-se a partir de mais diálogo e respeito construir uma escola mais ampla no sentido acolhedor e de dar voz ao contraditório, muitas vezes silenciados por “figurões”, na boa parte dos casos autodenominados donos da escola.

Os nossos dados revelam uma percepção muito difundida a respeito da escola: há pouco diálogo e nem sempre as pessoas são respeitadas dentro de seus muros, particularmente quando estas pessoas são estudantes homossexuais, negros e pobres. Para tentar compreender o que este quadro revela basta olhar para as *figuras* dos outros gráficos e será possível suspeitar do quanto ainda é necessário caminhar para chegar-se a uma escola fundada no diálogo e no respeito e isto os estudantes de pedagogia mostram reconhecer em suas respostas.

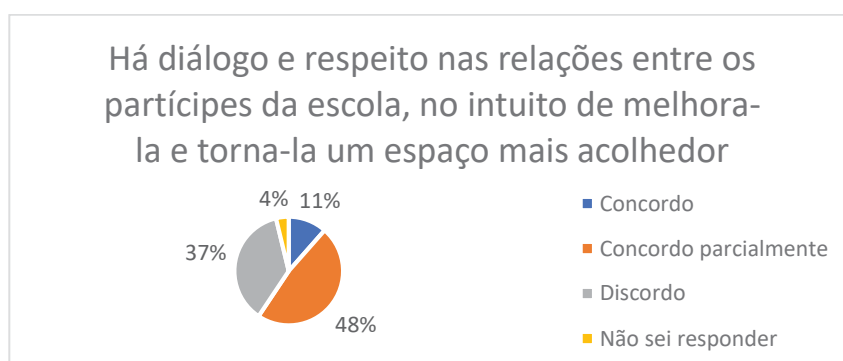


Figura 7

O último enunciado pertencente a parte da pesquisa na qual pede aos respondentes concordarem, concordarem parcialmente ou discordarem, é se nas escolas os diretores são escolhidos por meio de eleições diretas. 42% concordaram, 38% concordaram parcialmente, 7% discordaram e 5% acreditam ser algo indiferente.

No Paraná, diferentemente de algumas regiões do país, a eleição direta para diretores dos estabelecimentos públicos de ensino é uma conquista que vem no decorrer da história sendo

defendida e reivindicada à lugares que ainda amargam indicações feitas por políticos. Eleger os diretores tem sido, portanto, um dos principais critérios a fim de avaliar se a escola é democrática ou não, ainda que esta condição somente não ajude a definir por completo a democracia de uma escola. As eleições têm-se configurado, assim, um momento de escolha a partir da comunidade escolar dos diretores, sendo este momento quase sempre marcado pela disputa de projetos e debates em torno de melhorias e aprofundamento do diálogo. Para Paro (2016), contudo, “embora necessária, não basta a eleição de dirigentes escolares desvinculada de outras medidas que transformam radicalmente a estrutura administrativa da escola”.

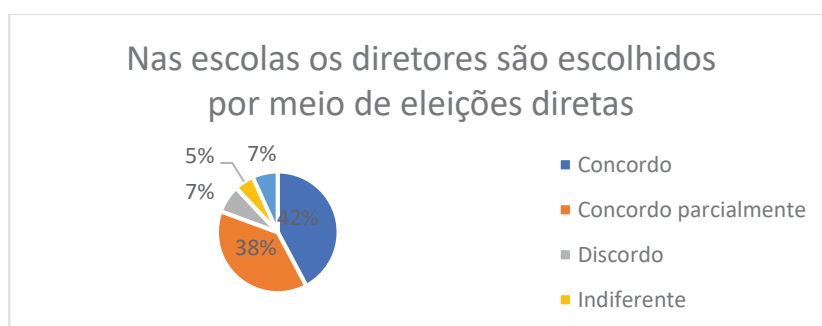


Figura 8

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não constituiu-se um trabalho fácil de ser finalizado dentro do período exigido e diante da complexa e controversa questão que é a democracia, ainda que esta seja quase sempre a opção da maioria das pessoas como forma política e de sociabilidade considerada melhor à vida social. Mas fazer este trabalho pode ter sido importante na medida em que lançou às discussões em torno da temática um olhar acerca da percepção dos estudantes em relação a prática da Gestão Democrática nas escolas.

Apesar da maioria dos estudantes respondentes considerar haver um grau de democracia nas escolas, a pesquisa mostrou-nos, também, que esta percepção não é um consenso e que a preferência da maioria pode estar ligada a ideia de GD como um processo vinculado a eleições diretas para diretores, já que os respondentes discordaram que é fácil ter acesso aos documentos e prestações de contas das escolas; que o projeto político pedagógico das escolas é construído de forma coletiva; que os estudantes, professores e serviços gerais participam da tomada de decisões nas escolas, que existem conselhos e estes ocorrem ao menos uma vez no mês com participação ampla; e concordaram parcialmente que há diálogo e respeito nas relações entre os partícipes da escola, no intuito de melhorá-la e torná-la um espaço mais acolhedor. Em outras palavras, pode-se dizer que as respostas dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná corroboraram com a literatura estudada que suspeita não haver democracia em boa parte das escolas do país, embora esteja-se os sistemas de ensino público submetidos a uma legislação que preconiza a Gestão Democrática como princípio.

6. REFERÊNCIAS

- ARELARO**, Lisete Regina Gomes, **JACOMINI**, Márcia Aparecida, **CARNEIROS**, Silvio Ricardo Gomes; Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016
- CUNHA**, Luiz Antônio. Quem educa os educadores? In *Educação e Sociedade*, Cortez editor/ autores associados/cedes, ano II – Nº 5 – Janeiro de 1980.
- COHEN**, Daniel. A prosperidade do vício: uma viagem (inquieta) pela economia – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CHOMSKY**, Noam. O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global – 6ª ed – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010.
- CURY**, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE* – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007
- DAL RI**, Neusa Maria, **VIEITEZ**, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), pp. 55-80, 2010,
- ESQUINSANI**, Rosimar Serena Siqueira; **DAMETTO**, Jarbas. 30 anos do princípio da Gestão Democrática do ensino: o que temos para celebrar? *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 17. Setembro de 2018
- FERREIRA**, Eliza Bartolozzi. Políticas Educativas no Brasil no tempo da crise. In: **FERREIRA**, ELIZA B; **OLIVEIRA**, Dalila A. (Org.) *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FREIRE**, Paulo. *A pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS**, Carlos de Freitas. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018
- FREITAS**, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e Gestão Democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007
- HORA**, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva* – 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LIMA**, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.
- NETO**, Antonio Cabral Neto, **CASTRO**, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011
- OLIVEIRA**, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 64-100.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. – 4.ed. -São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da Gestão Escolar Democrática. *Cad. Pesq.*, São Paulo (60): 51-53, fev. 1987.

PASSADOR, Cláudia Souza; **SALVETTI**, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr.-jun. 2013

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012

PINTO, Álvaro Vieira Pinto. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16º ed. São Paulo, Cortez, 2010.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, dezembro/99.

ROBERTSON, Susan L. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Caminas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Educação em diálogo* – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140. dez. 2009